

再考：日本における英語教育

再考：日本における英語教育 一別の視点から見た日本の大学教育

木村 利夫
Steven Paydon

イントロダクション

日本以外の国、特に西欧で主な教育を受けた人が日本の大学で教鞭を執る際に注意しておかなければならない点が幾つかあるとされている。そのうちの1つが高等教育としての大学の在り方についての認識に関するものである。本稿は、西欧で教育を受けたネイティブ・スピーカーが日本の教育、特に大学での英語教育についてどのような見方をしているかに触れ、さらにどのような教育が必要と感じているかについて論じるものである。異なる文化の背景を持つ別の視点からの指摘を受けて、改めてその底流にある日本の大学が抱える問題点を見つめ直し、授業を実践する際のひとつの手がかりを提供できればと考える。

高等教育としての大学教育

Kelly (1993, p.180.) はアメリカでの中等教育、高等教育の事情について、「アメリカにおける高等学校は一般に人間の幅を広げ、発展をするために使われる時間であり、大学は研究や学問に真剣に取り組む時間である。」と説明する。このような認識を持ち、また実体験を持ちながら日本にやって来た人たち、つまりネイティブ・スピーカーは今日の日本の大学を見て、その違いの大きさに驚愕してしまう。敢えて大胆な言い方をすれば、昨今の多くの日本の大学の現状はアメリカとは真逆に近いものと感じることもあるのではないだろうか。しかし、彼らは理性的に判断し、その違いは文化の違いに由来するものであると考えるのが大半

である。アメリカは概して、他と異なる個性を有することが広く認められた社会と考えられているが、その個性をさらに伸ばすのが高等学校であり、大学では社会との折り合いを身に着ける時間であり、高等学校で身に着けた個性を発展させ完成させる時間であるというのが一般的である。しかし、日本では、近年変化しつつあるものの、依然として個性を尊重する志向は弱く、向社会性 (sociocentric) が強い社会的な習慣や通念が残っている。ネイティブ・スピーカーはこうした社会的背景が教育にも影響していると解釈する。Kelly は日本の文部科学省は大学よりも高等学校に対してより高い関心があるように見えると付け加える。これは「指導要領」の存在の有無がそうした見解を導いているのではないかと思われるが、「指導要領」に準拠する学習が高等学校等で行われており、こうした時間により教育に対する日本的な考え方が形成されると述べている (Kelly, 1986, p.176.)。これが意味するのは日本的な学習スタイルがこの時期に確立されるということであり、つまりは日本人が持つ「受動的な学習者のスタイル」が身についてしまうということを示すものである。文部科学省の教科書検定制度により、学習内容と学習時期が厳格に管理されていることもそうした考えを支えているものである。教科書が検定されることで、学習内容を習得する時期も設定されことになるが、それは試験の内容や出題の仕方もほぼ決定されることになり、それに応じて学習者と教師の双方が一旦決められたスケジュールを「順守する」ことが求められようになると指摘する (Gordon, 2002, p.127; McVeigh, 2002, p.90.)。

日本の教育制度で中心にあるのは何と言っても「試験」であると彼(女)らは断言する。絶えず差し迫るように存在する試験は日本人の学習者の学校生活を脅かしているし、それは中等教育にも及び、自分が志望する高等学校に合格するためには厳しい受験勉強を強いられて、首尾よく合格してもその高等学校は大学やその先の就職のための単なる回転軸に他ならないと見えている。この中学校や高等学校での時間は個性を伸ばしたり、個性を探究したり発見したりするというよりは、過大な情報を暗

記するという重荷を負わせられて、そして課される試験が将来を決める一大事となっている。こうしたことから、日本の教育システムの中で勝ち抜いていくためには、従順であることが求められ、それが大きなストレスとなってくる。さらに学習者が「物事を考えること」を奨励されることはほとんどなく、他人に遅れずについていくためには、通常の学校が終わった後に塾や予備校等に通うことになるというのである (Gordon, 2002, p.127; Kelly, 1993, pp.173 -180.)。実際には、通常の学校だけに通学をしているのが大半であるので、こうした見方は現状の一面だけをとらえた見方かもしれないが、ネイティブ・スピーカーが感じる日本の教育の現状を考えた場合の一般的なものであろう。さらに彼（女）らは次のように敷衍する。

日本の高等学校の厳しさは家庭生活にも影響を及ぼしている。少なくとも、西欧に比べると顕著な違いを見せることになる。具体的には、次のようなことが起こっている。学習者の中には高等学校の生徒であるにもかかわらず、帰宅時間を逐次に親に報告しなければならないし、暇な時間ができたときにどの本を読むのかを親に報告しなければならない。気晴らしは最小限にして、出来る限り長い時間を勉強に当てることが要求されるのが学習者のお決まりである。そして、母親の最大の関心は子供の健康の維持であるが、それは自分の子供が勉強に集中できるのが目的であり、そのために規則正しい食事をしたり、睡眠時間を確保することに注意を払うことになる。高等学校の卒業と大学入学試験は常にワンセットの関係で、その（厳しい）現実が絶えず念頭に置かれている。そうした状況を言い表す言葉として「受験地獄」(Examination Hell) という言葉が使われることがあった。日本では大学入学試験が人の一生を決めてしまうと考えられているからであるとする (Gordon, 2002, p. 127; Kelly, 1993, pp. 178-180.)。しかし、近年はこうした見方は変わりつつあると思われるが、受験勉強を強いられる学歴偏重社会が消滅したわけではない。学習者が社会に認められた（一流とされる）大学に一旦入学することができれば、その後の人生は成功が決まったも同然とする日本の社会に対

する見方も多くの外国人が共通に抱くものである。この一連の見方は全面的にという程ではないにしても、特に西欧で教育を受けた人が感じる日本の教育に対する異質感を表すものであろう。彼（女）らはさらに次のように続ける。

日本社会と日本の大学の関係

ネイティブ・スピーカーの多くは、日本の大学を論じる際、日本独特の在り方が存在するという見方をとる。そこには暗黙の、あるいは隠された役割があると多くの研究者が指摘していることから明らかである (Lelly, 1993; McVeigh, 2003; Rohlan, 1983; Van Wolferen, 1989. 等)。これらの研究者は、日本の大学が行う入学試験の指針となるものは知力 (intelligence) を考査するものではなく、文化適応力 (enculturation) があるかどうかを考査するものであると指摘している。良い成績を取る学生は、日本の社会を維持するために必須となる労働力であり、そうした意味での質の高い学生を確保、生産することが肝要であるという社会背景があったとする見解である。Rohlan (1983) はさらに日本の教育制度を “shaping generations of disciplined workers for a techno-meritocratic system that requires highly socialized individuals capable of performing reliably in a rigorous, hierarchical, and finely turned organizational environment” (p.209.) と洞見している。

こうした見解はまさに日本の教育制度が「国営の」機構の一部として機能していると彼（女）らが見ていることを意味する。日本ほど均一化された教育が隙間なく国内全土に行きわたり、徹底的に実践された国は他に類を見ないとし、McVeigh (2002) は日本の教育制度は入念に考え抜かれた試験制度のメカニズムが幾重にも重なって構成されたもので、その機能は学習者個人を個々に評価してそれぞれがどのレベルにあるのかを評価して位置づけをするものであるとする (p.116.). McVeigh は国家の組織、経済、社会規範等を教育制度の背後にある見えない影響力と見なしており、それは Rohlan の認識にも類似するものであるが、見事に

調和のとれた「教育用の試験装置」に学習者たちを強制的に押し込んでしまうものであり、それは日本の経済社会で生き抜くために必要とされる「記憶力」と「精神力」を持たない人を排除するものである、とやや辛辣な見解を述べている (p.116.)。こうして、日本の社会的、また政治的なピラミッドの中での学生の位置づけが堅固たるものになっているとするのである。

実際の現場では、日本の教育制度がどのように機能しているのか外国人の教師に明確に説明されることがほとんどないことから、日本の独特な制度を理解しておくことは日本で教壇に立つネイティブ・スピーカーにとって非常に重要なことになる。それが欠落すると、単に自国等での教育経験と日本の教育を単に相対するものと見なしたり、初期の段階で失敗に終わってしまうことになりかねない (Kelly, 1998, p.174.)。特に大学では、教育形態の違いで問題が生じた場合、十分な説明がなされないとネイティブ・スピーカーは日本とは異なる自身の文化的な見方では手に負えないものと断じたり、自身の文化と学習者 (=ほとんどが日本人) の文化とを単純に闘わせてしまうことにもなりかねないからである。来日後の数年間はフラストレーションが高まり、諦めて、「まともな」(sane) 自国へと帰る決断をしまったり、他の大学等に移ってしまうことにもなる。その際には「日本人は英語の学習には適していない。」とか、単に『日本人は英語を学びたくないのだ』と自分に納得させる」ことにもなってしまう (Anderson, 1993, p.107)。しかし、日本の大学は実際に社会が本来意図したものとして正常に機能しているとの表現をとる研究者もいるが、この表現にはアレゴリーが含まれている場合があるので注意をしなければならない。つまり日本の大学は「受験地獄」を通り抜けた人たちの努力に対する「報酬」であり、大人になるための時間と空間を提供する場になっているという認識である。この見方はやや古い、ステレオタイプな見方であるが、残念ながら日本の現状をある意味では的確に評していると言えるのではないだろうか。

日本でのクラスルームでの学習

学習のスタイルは国が違えばその文化が違うように、様々に異なる様相を呈することになる。西欧での言語学習は基本的に「学習者中心」のスタイルであるが、ほとんどのアジアの国はそうではない。それは儒教の影響を長く受けてきたことに由来する。日本も然りである。孔子の教えは2000年を超えて引き継がれており、その核となるのはハイアラーキーの社会であり、その秩序が社会の調和を保つとするものである。言語学習に対する儒教の影響を指摘する研究者は多く存在する (Itasaka, 1993, pp.222 -224; Jin & Cortazzi, 1998, p.108; Doyan, 2000, p.14. 等)。以下は、ネイティブ・スピーカーが経験した日本の教育におけるクラスルームに関するものである。

儒教の影響により、教師と学習者の関係が自ずと定まり、クラスでの教授法も「教師中心」のスタイルが形成されることになる。教師が教室の前に立ち、学習者が教師を見て、聞いて、ノートを取るというスタイルである。基本的にすべての情報は教員からの一方的なものである。学習者はほとんど質問をするように促されることもないので、自ら活発に学習したり相互に学習することもないと Doyan 等は指摘する (Doyan, 2000, p.14; Van Wolferen, 1989, p.83.)。しかも、教師の言葉は絶対的な真理であり、学習者に意見を求めることはない (McVeigh, 2002, p.113.)。Williams (1994) は日本人のコミュニケーション・スキルが十分とは言えない主な理由がそこにあるのではないかと指摘する。

Japan's educational system has often been cited as a reason for a student's inhibition about speaking during class activities. Traditionally, the technique employed in most classrooms is of a lecture style, where the teacher remains standing behind a desk at the front of the class and the students receive information as the teacher lectures. Little input is ever solicited from the students, and it is instilled that a classroom is a place where one listens and learns but does not speak. (p.10.)

日本人のコミュニケーションの能力を妨げる要因として日本語のことわざ「出る杭は打たれる。」を挙げる外国人は多い。日本では学校教育において過大な要求が課されて、学習内容は強制され、統制されたものとなる。しかも、それは幼稚園という実に早い時期に始まり、高等学校までそうした傾向が強まってくる (Doyan, 2000, p.13. ; Kelly, 1993, p.178.). McVeigh は、「従順であり、無批判であることが学校での成功に導く姿勢とされ、学習者はその姿勢を身に着けてしまう。そして、頻繁に課される試験で良い成績を取ることが大きな関心事となってしまう。」と述べている (McVeigh, 2002, p.100.). さらに、Kelly は次のように指摘する。

Ideals of endurance, maximum effort, and self-denial are taught; conformity and group consciousness imbued. To accomplish these goals, the school becomes virtually totalitarian. At most schools, students must wear identical uniforms, undergo continuous testing, and are given discrete rules on how to stand, sit, wear their hair, and even the correct angle for raising their hands. Families are informed of what time the students must be home and what books they are allowed to read in their spare time. Students who resist conforming are singled out by teacher ridicule and subjected to peer scorn – as a popular proverb goes, ‘Nails that stick up are hammered down’. (p.178.)

学校が学習者に行う生活指導は当然ながら教室でのパフォーマンスにも影響を及ぼすものである。McVeigh (2002) は日本のクラスルームでの学習態度に影響を及ぼす大きな要因は知識の習得を尊重する社会にあり、学習者はそれに適応することを強いられ、学習の最終的な目標が試験に合格することになってしまっていると指摘している。学習者の人数が多いことなどから、採点が簡単であったり、いわば閉ざされた知識に関する試験 (multiple choice) の方が「開かれた知識」に関する試験 (essay) などより好まれるのは避けられない。しかし、この結果、試験に出しや

すい知識だけが重要視されることになり、学習者は試験の及第点を取るための正解を得られる学習しかやらなくなってしまう。これでは普通のクラスルームでの学習が、形式的で、冗長で、退屈なものになってしまうことは避けられない。正しい答えが1つだけというのは学習者を不安にさせ、好奇心や想像力を掻き立てるものではない。この状況は非教育的であるとネイティブ・スピーカーは感じるのである。これでは学習者は個性や創造力を成長させる機会を失ってしまい、学習に対する情熱も失ってしまうことにもなる。正解以外には目を向けない否定的な行動のパターンが大学入学試験まで続き、それが大学に入学した後までも後を引くことになってしまうわけである。

こうした見地からすると、大学のクラスルームで見られる学習者の行動や振る舞いを理解することはさほど困難なことではないとネイティブ・スピーカーは判断する。そこには間違いをすることに対する恐怖心が存在すると容易に想像できるからである。この恐怖心は暗記した知識からたった1つの正解を選ぶ教育を長年に渡り受けてきた結果であり、平均以上の学力を持つ学習者でもすべてを正確に記憶しておくことは不可能である。

そして、日本人の学習者が授業中に行なうもので、不可解と感じる行動の1つが周囲にいる仲間にコンセンサスを先ず求めるようにすることである。その行為は実際には相当な時間を取ってしまうし、教師の意図とは離れたものになるために西欧出身の教師が特に不快に感じる行為になってしまう。また、誰か1人を指名して答えを求めても、1人で答えるのではなく、周りに助けを求めてしまうことがよく見られるが、これは「目立つ」ことを恐れること、そして間違いを1人で犯してしまうことへの警戒心があるためであると理解される。また、「とぼける」(feigning ignorance) という態度もよく見られる行為で、教師を不快にさせるが、これも間違いを犯すことを回避させようとする意識の表れの1つであると見なされている (McVeigh, 2002, p.197.)。Anderson (1993) や Damen (1987) は、日本のような文化を持つ国では間違いを犯すことは大きな代

償が伴ってしまうためであろうと解釈する。Damen (1987) は日本の事情について次のように説明する。

A case in point can be found among students from the Far East, especially Japan. To make a mistake is painful; to guess not having spent enough time in finding the correct answer. Being only partially 'right', which may be acceptable to the impulsive learners, and in other cultures, is often seen as totally 'wrong' by those whose reflective learning styles are culturally sanctioned. (p.302.)

日本人の「シャイ」

日本人が感じる「恥ずかしさ」もクラスルームでのパフォーマンスに影響を与える大きな要素の1つである。クラスルームでの学習で相互のやり取りを行う教授法に慣れていないという経験不足があるとはいうものの、その一方で日本人は自分たちが非常に「シャイ」とであると思っている。言語を学習する人は言語を使用するのが自然な行為であるという西欧では当たり前の認識をもつネイティブ・スピーカーにとって日本人の過度にシャイである状況は問題であると感じることになる (Doyan, 2000, p.11.)。余りにシャイなために相互に意見を交換することができなくなるので、特に英会話の授業では、極めて困難な状況になってしまうことがある。しかし、McVeigh (2002, p.108.) は日本人がシャイであるという点に異を唱え、それは自動注入式の神話に過ぎないと反論する。California Institute of Technology の Karen Payne (2004) が定義する「恥ずかしさ」 (shyness) は “a feeling of discomfort or inhibition in social or interpersonal situations that keeps you from pursuing your goals, either academic or personal. Shyness results in excessive self-focus and worry, often preoccupation with your thoughts, feelings or physical reactions (accelerated heart rate, pulse, etc.).” であり、これは「日本人のシャイ」が示すものは

この定義の「恥ずかしさ」とは異なる性質を帯びているということを示すものである。

Henderson & Zimbardo (1996) は「恥ずかしさ」に関する国際的な調査を行っている。調査が行われた 8 ヶ国には日本も含まれおり、日本が「恥ずかしさ」の文化を持っているのは確かであると主張している。「恥ずかしさ」の度合いは数値化されており、日本は最高の 57%、もっとも低いのはイスラエルの 31% である。この数字は英語学習における数値となるが、アメリカは 40% となっている。

Henderson & Zimbardo は日本文化における「恥ずかしさ」に関連して興味深い説明をしている。日本人は自分が成功の結果を出した際にも自分の貢献をほとんど誇示することがないというものである。日本人は自分が成功したのは両親、教師、コーチなどの自分以外のおかげであると、失敗した場合は全面的に自分の非であるとして責任をとってしまうと説明する。こうした傾向は個人としてのリスクをとるのではなく、グループのコンセンサスを重視する結果であると考えられるわけである。そうになると、教育の現場で大切になるのは日本人がシャイであるのかどうかではなく、自分がシャイであると思っている人は自ずとその行動に影響を与えてしまうという事実があることを教師が意識することが重要になってくる。

クラスルームの規則

学習者の振る舞いに関するもう 1 つの注意点は「クラスルームでの規則の違い」が挙げられる。教室内の決まり事は全世界共通であると考えられがちであるが、Damen (1987) は細部に関しては必ずしも同じではなく、その違いに注目することは極めて有益であると指摘している (p.312.)。たとえば、日本では教師が説明をしているのに学生がおしゃべりをするのが稀なことではない。学生が授業中に眠ってしまったら、(隠れて) 携帯電話やスマートフォンを使用することも稀なことではない。もちろん、こうした行為が日本のすべての大学で見られるというわ

けではないであろうが、多くの場合、ほぼ仕方のないものとして（ほぼ）受容されてしまっている現状があるのではないかと感じている。大学で見られるこれらの行為は西欧で教育を受けた教師にとっては驚きの対象である。しかし、こうした時、次のような Descartes の言葉をもって一筋の光明を差し込もうと一案を講ずるネイティブ・スピーカーもいる。「異なる国のマナーを知ることは有益である。それは自国の文化の真価をより正確に理解することが可能となるからである。そして、自国の習慣と異なるものがおかしい (ridiculous) であるとか不合理 (irrational) であると見なししてしまうことを回避できるからである。」(p. 6.) この卓越した示唆と英知は次の項目への橋渡しをしてくれるものとなる。

日本の大学の在り方

「英語教育に携わるネイティブ・スピーカーはどのような役割を日本の教育で担っているのか」という命題には先ず学習者を理解することが肝要であると彼（女）らは考える。つまり、学習者の現状、学習者が必要としているもの、学習者が期待しているものを正確に把握することである。そうすれば自ずとその役割が見えてくることになる。西欧の出身者の眼には、日本の大学生活は学生にとってある種の休日のように見えてくることがあるわけであるが、日本の大学が西欧の大学と比較して劣っていると判断すべきではないと自らに警告している。そして、その背後には日本の大学は社会の経済や文化が必要としているものを提供しているという論理がある。上記にもあるが、大学の入学者は「受験地獄」を通り抜けた人であるので、大学は成熟するための時間と空間を与える場として存在しているというわけである。一種のご褒美である。しかし、一旦挑戦するものが現れると、果敢に立ち向かう人たちであり、実社会に旅立つ前の一時的な自由の享受を許された人たちなのであると一步論を進める。また、先に触れたように、彼らは大学そのものが、数知れない程の忍耐を要した入学試験を通った人たちへの報酬そのものであるとする。そして、日本という国が正常に機能している社会を形成している

ので、自国の国民を中心とする価値を大学にも当てはめようとしていると見なしている。しかし、その点は西欧的な価値観に準ずるものでもある。

中間的な方法の模索

Crozet & Liddicoat (1997, p. 12.) 等は漢字の「教育」という語に注目して、日本での教育の実践についての考えを展開する。英語の education を表す日本語の「教育」の2文字のうち「教」は teach であり、「育」は nurture と理解する (Npzaki, 1993, p.32.)。この意味合いから、外国人は「言語教育」と「個々（学習者）の人間としての発展」を結びつける方法が必要であるとして、授業が単に学習事項を教えるだけではない方法に目を向けるようになっていく。つまり、英語を教えるネイティブ・スピーカーは中間的な道を見つけ、「教授すること」と同様に「養育すること」にも重きを置くようになっていくのである。それこそ日本の文化が必要とし、学習者が期待するものであり、そうすることで教師自らが自身の労働に喜びを感じることができるようになると感じている。そのためには、これまで抱いていた学習に対する（自国の）価値観を修正して、自分が存在している国（＝日本）の文化にふさわしい教育をして、学習者と教師の相互の期待を満足するような結果をより良く見い出そうとする考えである。

しかし、それを実践するには様々な課題がある。既に見てきたとおり、ネイティブ・スピーカーが特に感じる日本の教育の中でもっとも高いハードルは「日本人がシャイであると思っている」ことである。彼（女）らは自分が目指す方向へとクラス全体を向けることがもっとも重要であると考え、そのシャイという謎を理解するためには日本社会の行動タイプを理解することが重要であるとし、Doyan (2000, p.13.) は日本人の行動タイプを次のような3つに分類する。

1 儀式型： クラスルームのような規則や形式的な行為によって形成

されるもの

2 親密型：当事者が作る感情的な絆で、リラックスをしてお互いに自由にものを言い合えること

3 変則型：社会的地位から生じる距離や他人に対する関心の欠落

大学のクラスルームの学習者に関係するものは1と2である。日本でのクラスルームは伝統的に様々な規則があり、非常に形式張ったものであると感じている。しかし、教師がクラスの雰囲気を1の儀式型から2の親密型へと導くと学習者は相互に交流することをいとわなくなり、間違いを犯すという危険を顧みないようになっていくと指摘する (Doyan, 2000, pp.13. & 15.). William (1994) は「親しみやすい状態になると、日本人は文化や組織がもたらす抑制から解放されて、目標言語を積極的に使用ようになる。・・・ EFL の教師はクラスをリラックスさせくつろいだ雰囲気を作ることができれば、自由英会話の授業においてもより良い結果を得ることができると確信する。」と述べている。

日本人の学習者へのアプローチ

儀式型の状態から、クラスルームにやる気をおこさせて親密型の状態に変える方法は様々に存在するであろう。ネイティブ・スピーカーの中には、学習者個人々人への精神的な配慮を示したり、他者から自分が認められていると感じるような雰囲気を作るという人道主義的なアプローチが日本のクラスルームでは適していると判断している人が現れている。こうしたアプローチが適切に働けば、学習者が話をするのが好きになり、お互いの情報を共有し、共有された情報から考えや意見をお互いに交換し合うようになるというわけである。漠然とではなく、「英語を学ぼうとする願望をお互いが共通に持っていること」を言葉で知るとは新鮮な驚きになり、また「自分ができないとか愚かに見えることを怖がっているという意識」を実は共通に他人も抱いていることを知ることはクラスルーム全体を良い方向に向かわせることになる。Doyan (2000) は、

次のように指摘する。

実際には学習者の大多数は自分の英語力を伸ばしたいと思っているが、仲間から自分ができないと思われているのではないかと感じる事がしばしばある。しかし、自分の英語の力を伸ばしたいと思っており、また同様の恐怖心を仲間も抱いていると、つまりお互いが同じ境遇にある (they are in the same boat) ということがわかれば、クラスの学習者はさらに目標言語を使うようになる。(p.15.)

さらに人道主義的なアプローチは言語学習をしながら、友情や肯定的な思考や協力といったものを同時に育むことができるようになるとする。こうなれば、学習者は間違いを犯す危険をいとわなくなる。Hadfield (1992) は「グループ内で、お互いについて知り合い、自分自身の情報を開示すれば、そのグループは「結束性」が高まり、生産的な学習を行うようになる。」と述べている (p.59.)。

また、ネイティブ・スピーカーは、大掛かりなやり方でなくても学習者を儀式型から親密型に変えることができると指摘する。それはいつでもできるもので、Doyan (2000, pp. 15-16.) は次のように述べる。それは教師が学習者の前に立った時に顔の表情を変えるようなものである。ときに応じて、学習者が座っている近くまで行き、声の出し方やボディ・ランゲージを普段とは異なるものにして、マンネリを打破するようなやり方である。教師は学習者を評価する行為を一時的に中断し、学習者に対人間として純粋に接することも有益であるともつけ加える。学習者がクラスの中で自身の在り方に自信を持ち、自分に対して肯定的な見方をすることができるようになると、行っている学習に対してもより大きな自信を持つことができるようになる。この自信が身に着いてくれば、自らに発信しお互いに交流しようとする意欲も着いてくるという論法である。

既に触れたように、日本と西欧での教授方法には違いがある。日本人

の学習者が初めて「学習者中心」の方法が実践されているネイティブ・スピーカーのクラスに入ると、どういう行動をとってよいのかわからなくなるのは驚くことではない。非常に長い間、受け身の学習者になるようにと適応化されてきたのである。しかし、これはそうした学習者が能動的な学習者になることができないということを意味するものではない。肝心なのは、教師がそうした現状を認識する必要があることであり、また学習者側も「学習者中心」の学習スタイルでどのような参加ができるかを学ぶ必要があることを意識することである。Nozaki (1993) は「アメリカでの大学院から日本に戻り、学習者中心のスタイルで授業を行おうとしたが、学習者はショックを受け、混乱した。この方法は彼らにとってまったく経験したことのないやり方であったのだ。」と自身の経験を述べている (p.29.)。

ネイティブ・スピーカーは上記のような方法論だけではなく、どのようにすれば「学習者中心」のスタイルを取ることができるのかに関して論を続ける。日本人を寡黙な学習者とステレオタイプの認識をしてしまったり、日本人の学習者は話そうとしないのだと諦めてしまうのは、実は西欧出身の教師が学習者を自分の文化の基準で見た場合のいわば失敗例であることが多いと指摘する (Anderson, 1993, p.102.)。Anderson は、日本の学習者もなぜそれをやっているのかがわかれば熱心に授業に参加して行動するようになると付け加える。授業で行う練習がなぜ必要であるかを教師がわずかな時間でも割いて説明すれば、より良い結果に向かって動き出すというのである。

日本人の口を開かせるための具体的な例として、音楽をバックグラウンドに使うことも効果があるとするネイティブ・スピーカーもいる。先ず音楽があれば、教室がシーンとなってしまうことを避けることができる。それは生産的な雰囲気を作ることに役立ち、自分の声に音楽が重なり、(静寂ではないために) 何かを発信するという行為を導き出しやすくしてくれるのである。また、このようなリラックスした雰囲気を作り出せば、他の日本人による授業とはおそらくはまったく異なったものと

なるので、日本人の学習者がしばしば感じる自分が「目立っている」と感じることへの抵抗感を減少させることができるようになる。音楽の利用は、教師が話しているにもかかわらず、おしゃべりを止めない学習者に対してでも有益である。音楽を流したり、止めたりすることで、自分が話す時間なのか教師の話聞く時間なのかを明確に区別することができるようになるからである。日本の文化を理解した上で、こうしたアイデアを駆使しているネイティブ・スピーカーが増えているのは明らかである。

クラスルームの規則に関しては、規則は全世界に共通であるとは限らないことを教師自身が認識することがやはり必要になってくる。そして、文化の違いによって規則が異なることがあっても、どこまでを許容範囲とするかを明確にする必要がある。重要なのはその規則がなぜ必要であるかを初回の授業のときから明確に説明することであり、学習者が決められた規則を守ることに支障がないような環境を心理的な側面からも作り上げることが大切である。教師のリクエストが論理にかなったもので、文化になじんだものであれば、学習者も受け入れられるものとして同様の理解をすることになる。そうなれば、その規則に従わない理由はなくなるのである。

まとめ

本論は、日本の大学におけるクラスルームでの学習者の行動を文化的な側面から、西欧で教育を受けたネイティブ・スピーカーの視点で眺めてきたものである。彼らの眼には日本の大学における教育は学業上での進歩よりは人間としての成長に重きが置かれていると見えている。そして、この見方は実情から大きく的を外したものではないと思われる。そして、これは日本の大学の大半が抱えた大きな問題を遠回りに指摘していると言ってもよい。語学学習において教科として充実した内容を教授する教師よりも、人生についての教訓を与えたり、人としての成長を促してくれる教師の方が学生から高く評価されることが散見されると耳に

することがあるが、これも日本の大学の現状の一面を言い表しているものかもしれない。特に教養に重きを置く学年の低い学生においてはそうした傾向が強いのではないと思われる。それこそ、日本の高等教育について語られる不思議な神話がそうしたところから生じているのかもしれない。日本国をこうした高等教育である大学がこれまで支えてきたのではないかという神話である。

日本の教育制度や日本の文化的な背景に通じたネイティブ・スピーカーは、現在の大学での学習者での在り方を否定的にとらえるのではなく、逆に利点としているわけである。彼らは授業の初期の段階で行うべき重要ポイントに日本人が求めるものを設定し、そこを手がかりとして学習者と教師の強固な関係を築き、最終的には「学習しなければならぬ」から「学習したい」心理にすることを目標に定めているのである。これはネイティブ・スピーカーだけにしかできないことではなく、日本人も学ぶべきところが多いように思われる。しかし、そこにあるのは「教師が学習者に注意を与えるのは学習者と教師の間に信頼関係ができた後」という昔から言われてきた先人の知恵に通じるところがあるように思われる。そうした意味からも可能な限りの早い時期にクラスルームでの対人間としての信頼関係を構築することが肝要であると再認識されるのである。

(本論は、Steven Paydon, “Classroom Interaction Style & Culture: Japan” (Tokai University Foreign Language Center 20th Anniversary Edition) (Monograph Series Volume Seven-March 2005) の内容に加筆修正したものである。)

References

- Anderson, F. (1993) *The Enigma of the College Classroom: Nails that Don't Stick Up*.
In Wadden, P. (Ed.) *Handbook for Teaching English at Japanese Colleges and Universities*. Oxford.
- Crozet, c. & Liddicoat, A. (1997) *Teaching Culture as an Integrated Part of Language*

- Teaching: An Introduction*. Australian Review of Applied Linguistics, S14. ANU.
- Damen, L. (1987) *Culture Learning: the Fifth Dimension in the Language Classroom*. Addison Wesley.
- Descartes, R. (1968) *Discourse on Method and the Meditations*. Penguin.
- Doyan, P. (2000) *Shyness in the Japanese EFL Class*. The Language Teacher: V24#1. Tokyo.
- Gordon, J. (2002) In: Buckley, S. ed. *Encyclopedia of Contemporary Japanese Culture*. Routledge.
- Hadfield, J. (2000) *Classroom Dynamics*. Oxford University Press.
- Henderson L. & Zimbardo, P. (1996) *Shyness*. Retrieved on 20th December 2012 from <http://www.shyness.com/encyclopedia.html>.
- Jin, L. & Cortazzi, M. (1998) *The Culture a Learner Brings: A Bridge or Barrier*. In Bryan & Fleming (Eds.) *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge.
- Itasaka, G. (Ed). (1993) Confucianism. *In Japan: An Illustrated Encyclopedia*. Kodansha. Japan.
- Kelly, C. (1993) *The Hidden Role of the University*. In Wadden, P. (Ed.) *A Handbook for Teaching English at Japanese Colleges and Universities*. Oxford.
- McVeigh, B. (2002) *Japanese Higher Education as Myth*. M. E. Sharpe. USA.
- Nozaki, K. N. (1993) *The Japanese Student and the Foreign Teacher*. In Wadden, P. (Ed.) *A Handbook for Teaching English at Japanese Colleges and Universities*. Oxford.
- Payne, K. (2004) *Understanding and Overcoming Shyness*. Retrieved on 7th January 2013 from <http://www.counseling.caltech.edu/articles/shyness.html>
- Rohlan, T. (1983) *Japan's High Schools*. University of California Press.
- Van Wolferen, K. (1989) *The Enigma of Japanese Power*. Macmillan. London.
- Williams, C. (1994) *Situational Behavior and the EFL Classroom in Japan*. The Language Teacher, 18(5), 10-11.